
HARVARD
UNIVERSITY
LIBRARY

SAMMLUNG VON ABHANDLUNGEN AUS DEM GEBIETE DER PÄDAGOGISCHEN PSYCHOLOGIE UND PHYSIOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON

H. SCHILLER UND TH. ZIEHEN.

III. BAND. 3. HEFT.

ÜBER DEN

REIZ DES UNTERRICHTENS.

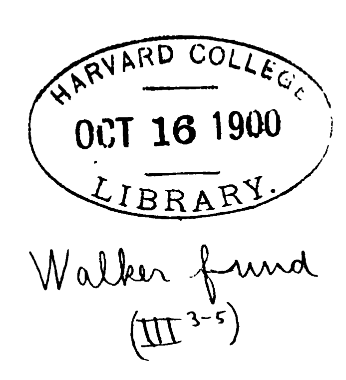
EINE PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHE ANALYSE

VON

DR. PHIL. FRANZ SCHMIDT.



BERLIN,
VERLAG VON REUTHER & REICHARD
1900.



Druck von Paul Schettler's Erben, Hofbuchdruckerei in Cöthen.

Herrn Geh. Regierungsrat

Dr. Wilhelm Münch

Professor der Pädagogik an der Universität Berlin

in Verehrung und Dankbarkeit gewidmet.

Inhalt.

Einleitung.

Eine Untersuchung der Vorgänge, die der Unterricht in der Psyche des Lehrers erweckt, gehört zwar streng genommen nicht zu den Aufgaben der pädagogischen Psychologie, deren Gegenstände sich dem letzten Zweck der Pädagogik einordnen lassen müssen, immerhin aber in den Bereich der Psychologie der Pädagogik im weiteren, die Gesamtheit der pädagogischen Thätigkeiten und Vorgänge umfassenden Sinne. Freilich hat sich auch die Psychologie der Pädagogik diese Aufgabe noch nicht gestellt oder sie gar schon erledigt. Es fehlt — man muss doch sagen merkwürdigerweise — bislang meines Wissens jeder Versuch dazu; von gelegentlichen Bemerkungen natürlich abgesehen. Seit die Psychologie die Vorgänge des Lehrens und Lernens, die eigentümlichen psychischen Wechselbeziehungen zwischen Lehrer und Schüler, Zögling und Erzieher unter ihre Forschungsgebiete aufgenommen hat, hat sie ihr Hauptinteresse, indem sie durch die Richtung des pädagogischen Interesses sich auch die eigene bestimmen liess, denjenigen seelischen Prozessen zugewandt, die der Schüler in sich erlebt: Die Erscheinungen der Aufmerksamkeit, der Apperzeption, der Anschauung, des Gedächtnisses, der Ideen- und Willensbildung sind es, die im Mittelpunkt des psychologisch-pädagogischen Interesses stehen. Die Psyche des Lehrers, des Unterrichtenden bleibt ausser Betracht, wofern nicht etwa an sie die pädagogische Forderung gerichtet wird, der ideal gedachten Erzeugung jener Prozesse auch ihrerseits angemessen zu sein.

Es dürfte eine ebenso lösenswerte wie dankbare Aufgabe sein, die Einseitigkeit, die hier vorliegt, auszugleichen und einmal auf die Psyche des Lehrers das Augenmerk zu richten. Eine Analyse derselben würde die psychischen Vorgänge untersuchen müssen, in die sich — immer rücksichtlich des Lehrers betrachtet —

die Thätigkeit des Erziehens und Unterrichtens zerlegt, die Gefühle ferner, die sie in seinem Geiste hervorruft, die Veränderungen, die sie in dem psychischen Gesamthabitus der Lehrerpersönlichkeit auf die Dauer zur Folge hat; ein psychologisches Verständnis des pädagogischen Genies müsste gewonnen und endlich durch vergleichende Verwertung der Selbstaussagen und Selbstbeobachtungen der Pädagogen eine Gesamtcharakteristik der Lehrerpsyche erarbeitet werden, zugleich als erstes Beispiel, einer wissenschaftlichen Erfassung dei Berufscharaktere, der psychischen Besonderheiten, die aus der Verschiedenheit der Berufe ebenso folgen, wie diese selbst in ihnen wurzeln.

Die folgende Untersuchung greift aus diesen Aufgaben eine der anziehendsten heraus, indem sie eine Analyse des Reizes unternimmt, der mit der Thätigkeit des Unterrichtens erfahrungsgemäss verknüpft ist. Anziehend ist diese Aufgabe nicht nur, weil sie die verschiedenen Wurzeln blosszulegen fordert, aus denen zuletzt die meistens mit mehr Wärme als Klarheit gepriesene Berufsfreude des Pädagogen, sein Glück, seine innere Befriedigung als stille Veilchenblüte hervorsprosst, sondern auch deshalb, weil sie auf den anthropologischen Ursprung des Unterrichtens und Erziehens einiges Licht zu werfen verspricht, insofern die Reize, die solche Thätigkeit in sich birgt, auch als die geschichtlichen Springpunkte derselben angesehen werden dürfen; denn keineswegs liegt der Springpunkt derselben etwa allein in der Reflexion auf die Bedeutung, die dem Unterricht in der menschlichen Gesellschaft zukommt. Bevor über die Bedeutung des Unterrichts nachgedacht wird, macht das Unterrichten selbst Freude. Weder kann in nachträglichen Reflexionen der geschichtliche Ursprung des Unterrichtens und Erziehens gefunden werden, noch würden sich dieselben für die fortgehende Übung dieser Thätigkeiten wirksam erweisen, wenn ihnen nicht die anregenden, triebgebenden Gefühlsmomente zu Hilfe kämen, die in dieser Übung selbst liegen.

Die Thätigkeit des Unterrichtens birgt, wie jedem Lehrer mehr oder weniger bewusst ist, Lustgefühle in sich, sie ist ein reizvoller Genuss, der übrigens, wo eine feinere Empfänglichkeit sich darauf versteht, wie alle Genüsse raffiniert und zu einer Art didaktischer Feinschmeckerei gesteigert werden kann. Dieser Reiz des Unterrichtens ist nun ebensowenig wie das Unterrichten selbst einfacher Natur, sondern ein höchst kompliziertes psychisches

Gebilde, zusammengewachsen aus einer grösseren Anzahl von Gruppen einfacherer Lustgefühle. Man wird den Komponenten des Unterrichtsreizes am ehesten auf die Spur kommen, indem man zunächst die Unterrichtsthätigkeit selbst in ihre Elemente zerlegt und dann die Qualität der Gefühle zu bestimmen versucht, von denen diese Elemente begleitet zu sein pflegen.

---

1. Der Reiz der Mitteilung im Unterricht.

Aller Unterricht, in so verschiedenen Formen er immer auftreten mag, ist eine Art Mitteilung. Da nun psychologisch als Mitteilung alles das betrachtet werden kann, wodurch ein psychischer Vorgang äusserlich in die Erscheinung tritt, so ist klar, dass wie das Mitteilen, so auch das Unterrichten im letzten Grunde sein Leben gewinnt aus der Grunderscheinung alles seelischen Lebens; dass in jedem innerpsychischen Vorgange die Tendenz zu einer Ausdrucksbewegung beschlossen liegt. Sei es eine sinnliche Wahrnehmung, eine Vorstellung, ein Gedanke oder eine Regung des Willens, alles innere Geschehen drängt gleichzeitig nach aussen; impressions und expressions folgen sich wie das Ein- und Ausatmen. Elementare wie zusammengesetztere Äusserungen geistiger Thätigkeit stehen unter diesem Grundgesetz des geistigen Lebens. So erklärt sich daraus, um nur ein Beispiel zu nennen, der kindliche Drang, Gehörtes oder Gesehenes unmittelbar mitzuteilen, die Mühe der Kinder, etwas zu verschweigen, die Qual, die ihnen wie ungebildeten Erwachsenen das Alleinsein bereitet.

Wichtig ist nun an dieser allgemeinpsychischen Ausdruckstendenz, dass ihre Energie grösser oder geringer ist, je nach der Bedeutung, die dem inneren Vorgang, zu dem die Ausdrucksbewegung gehört, im ganzen der betreffenden Individualität zukommt. Je wichtiger ein inneres Erlebnis in dem Bewusstseinszusammenhange, der es umfasst, erscheint, desto lebhafter verlangt es nach Mitteilung. Da Erlebnisse nun immer wichtig erscheinen, wenn sie neu sind, aus dem Grunde nämlich, weil sie in gleichem Masse wie jene die Aufmerksamkeit auf sich ziehen, so besitzt auch alles, was als neu empfunden wird, was man Neues wahrnimmt, erfährt oder denkt, einen starken Gefühlston, der zur

Mitteilung treibt. Am erheblichsten wird der Drang zur Mitteilung sein, wo die psychischen Erlebnisse neu und wichtig zugleich erscheinen.

So pflegen innere Erfahrungen, die — vermeintlich oder wirklich gilt gleich; die subjektive Wertung ist entscheidend — mit grösster Individualität den Anspruch auf weitgehendste Allgemeingültigkeit verbinden, von den energischsten Antrieben zur Kundgebung begleitet zu sein. Wo z. B. dem Dichter neue Gesichtspunkte für die Betrachtung der Natur und des Lebens aufgehen, dem Propheten bedeutsame Offenbarungen des göttlichen Willens und Wesens zuteil werden oder der Philosoph neue Lebensnormen findet, da steigert sich die Macht des elementaren Mitteilungstriebes nicht selten zu dem Gefühl dringlichster moralischer Verpflichtung, zu einem „Ich kann nicht anders, Gott helfe mir".

Es wäre verkehrt, in solchen Fällen die begleitenden moralischen Gefühle, wie es wohl geschieht, als die eigentlich treibenden Motive anzusehen, wo sie vielmehr nur die der gesteigerten inhaltlichen Bedeutung derartiger geistiger Prozesse entsprechende höchste Form des Mitteilungsstrebens darstellen. Es ist derselbe Reiz, der Kinder wie Philosophen treibt, sich mitzuteilen.

Der doppelten Bedeutung des Wortes Reiz entsprechend, lässt sich nun weiter von dem Reize, der zum Mitteilen treibt, der Reiz unterscheiden, den es gewährt. Freilich wird grade bezüglich der obengenannten höheren Mitteilungsarten nicht selten behauptet, dass sie des subjektiven Reizes entbehrten. Doch ist das ein Irrtum, zu dem die begleitenden moralischen Gefühle verführen.

Da alles Mitteilen aus der Spannung innerpsychischer Vorgänge hervorquillt, ist jede thatsächliche Mitteilung von einem lustvollen Lösungsgefühl begleitet, dessen Intensität überall der Stärke der gelösten Spannung, mittelbar also der Bedeutung des den Ausgangspunkt bildenden psychischen Vorgangs entspricht. Alles Mitteilen also beglückt; eine alte Erfahrung; denn schon das Sprichwort lehrt: Geteilter Schmerz ist halber Schmerz, geteilte Freude doppelte Freude. Der Reiz, der es begleitet, wächst mit dem Werte des Inhalts. Je neuer und wichtiger, d. h. je individueller und allgemeingiltiger dieser ist, je lebhafter die geistige Aktivität, die ihn schuf, desto lustvoller wird die Mitteilung, so

dass z. B. etwa ein Nietzsche-Zarathustra, der aus der Kraft seines Denkens ein grundstürzendes neues Menschheitsideal aufbaut, in der Kundgebung desselben notwendig das lebhafteste Glücksgefühl dieser Gattung, die hohe Freude des Menschheitslehrers, empfinden muss.

Wird nun freilich die Thätigkeit des Unterrichtens im engern Sinne sich selten oder nie bis zu dieser letzten Stufe des Mitteilungsreizes erheben, so ist immerhin die Skala der für sie möglichen Gefühle keineswegs klein. Lagen doch zweifellos auch ursprünglich in der Lust des Mitteilens die Keime, aus denen die Anfänge des Lehrens, bloss gelegentliche Belehrungen, an den zufälligen Anlass geknüpft, hervorgingen, die sich erst spät zu planmässigem Lehren und Unterrichten entwickelten. Auch heute noch eröffnet sich dem Lehrer der Reiz des Mitteilens in reichem Masse, um so reicher, je mehr er zu geben hat, je umfassender sein Wissen und seine Erfahrung, je regsamer überhaupt sein geistiges Leben ist.

Wenn nun aber die Lust des Lehrens an den Lehrtrieb gebunden ist, also nur der sie empfinden wird, der lehrt, wozu er sich gedrungen fühlt, so ist das eine Bedingung, die der Unterricht seinem Begriffe nach a limine abzuweisen berechtigt scheinen könnte. Denn Unterricht ist doch Tradition, ist Übermittelung längst gefundener Erkenntnisse, die eben nicht der Persönlichkeit des Unterrichtenden selbstthätig entspringen, ihr vielmehr so fremd und ungeistig gegenüber stehen, dass sie als Unterrichts„stoff“ bezeichnet werden. Welchen Reiz hat das Abc, das Einmaleins oder etwa die lateinische Deklination für den Lehrer! Die Unterrichtsstoffe entbehren mit der Frische der Selbstthätigkeit auch des unmittelbaren Impulses zur Mitteilung. Sie bilden eben die Elemente des Wissens, über die der Lehrer selbst längst hinaus ist, und fehlt auch vielleicht anfangs das Interesse nicht ganz, so wird doch, immer von neuem gegerbt, jeder Stoff schliesslich zu Leder.

An dem vorgeschriebenen oder doch vorliegenden Stoff findet die Selbstthätigkeit des Lehrers eine feste Schranke. Übrigens teilt er diese Begrenztheit durch gegebene Stoffe mit andern Berufen, z.B. mit denen des Pfarrers und Schauspielers, und steht mit ihnen den Neues schaffenden Philosophen, Forschern, Dichtern und Künstlern gegenüber. Sie können nie in demselben Sinne wie diese letzteren drei produktiv sein und geistige Thaten

vollbringen. Durch seinen Beruf ist dem Lehrer eine gewisse Selbstlosigkeit pflichtmässig auferlegt. Er darf sich nicht ein eigenes Haus aus seinen Gedanken zimmern, wie der Dichter oder sich den Männern der That an Selbständigkeit vergleichen, Seinem eigenen Vorwärtsstreben muss er Halt gebieten, um erst anderen heranzuhelfen, die weiter zurück sind. Er darf keine eigenen Wege wandeln, muss den Blick nach unten und rückwärts richten und Verzicht leisten auf produktive Thätigkeit. Ein schmerzlicher Kompromiss zwischen Berufspflicht und persönlichem Streben begleitet viele Lehrer durchs Leben, und für manchen wird der Beruf das Grab seiner Persönlichkeit. Nietzsche hat darüber folgende klassische Bemerkung gemacht (Menschliches — Allzumenschliches. Teil I, Aphorismus 200): „Wer Lehrer ist, ist meistens unfähig, etwas Eigenes noch für sein eigenes Wohl zu treiben. Er denkt immer nur an das Wohl seiner Schüler, und jede Erkenntnis erfreut ihn nur, soweit er sie lehren kann. Er betrachtet sich zuletzt als einen Durchweg des Wissens und überhaupt als Mittel, so dass er den Ernst für sich verloren hat.“

Zweierlei Überlegungen sind es, die über diese Schwierigkeit hinausführen können, die eine zunächst, dass eben der stoffliche Reiz der Mitteilung nicht nur an der Neuheit des Inhalts, sondern ebensosehr an seiner Wichtigkeit hängt, und sodann die andere, dass aller Unterrichtsstoff nur der Niederschlag einstiger Geistesthätigkeit ist und auch stets in geistige Thätigkeit zurückverwandelt werden kann.

Was die erstere Behauptung anbetrifft, dass bezüglich des Unterrichtsreizes die Neuheit, der die Unterrichtsstoffe ermangeln, durch ihre Bedeutsamkeit ausgeglichen wird, so kann man davon ausgehen, dass die Mitteilung, je nachdem das eine oder das andere Moment überwiegt, den Charakter der Unterhaltung oder der Belehrung annimmt.

Wenn auch scharfe Grenzen fehlen, richtet sich doch der Reiz der Unterhaltung im allgemeinen nach der Neuheit der Mitteilung, er hängt mehr an Einzelheiten, am Moment, an der Augenblicksneuheit einer Thatsache, eines Gedankens, einer sprachlichen Wendung. Bonmots, Scherze, Anekdoten sind die gewöhnlichsten Erfordernisse zu einer guten Unterhaltung; Esprit und Witz, die den wechselnden Situationen des Augenblicks spielend gebieten, bilden das Salz der Unterhaltung; ihr höchstes Lob ist

es, geistreich zu sein, überall den Dingen eine neue, interessante Seite abzugewinnen.

Nun entbehrt freilich die andere Art der Mitteilung, die zusammenhängende Belehrung, gewiss nicht aller Augenblicksreize, wird doch gerade z. B. die dialogische, der Unterhaltung nahe bleibende Form des Schulunterrichts als ein besonderer Vorzug etwa dem echolosen Dozieren gegenüber gepriesen, und ist doch schliesslich aller psychologisch orientierte Unterricht bemüht, indem er von zufällig in den Bereich der kindlichen Anschauung fallenden Dingen ausgehend zu tieferem Verständnis und allgemeineren Begriffen aufzusteigen sucht, sich so lange als möglich die Form anregender Unterhaltung zu bewahren. Immerhin aber ist der Reiz des Unterrichts nicht in demselben Masse wie das Vergnügen der Unterhaltung an den Moment gebunden. Esprit und Witz, dort wesentlich, sind für den Unterricht nur mehr sekundäre Requisite und dürfen im gesamten Jugendunterricht immer sicher sein, ihre Wirkung zu verfehlen, wofern sie nicht geradezu massiv auftreten. Und nicht nur wegen der kindlichen Stumpfheit gegen alles feiner Geistige tritt im Unterricht überhaupt das bloss Interessante vor dem zurück, was im Zusammenhange der allgemeinen Bildung für praktisch bedeutsam gilt. Das ist ja Grund und Zweck der Institution des Unterrichts, dem alle gesellschaftlichen Einrichtungen beherrschenden Prinzip der Kraftersparnis dadurch zu dienen, dass er dem jungen Geschlechte die Ergebnisse der geistigen Arbeit der Vergangenheit so zu eigen macht, dass es, wenn es fähig wird zur eigener Arbeit, grade dort die Hände anzusetzen vermag, wo die absterbende Generation sie sinken lässt. Der Unterricht unterhält und vermittelt den Fortgang der menschlichen Bildungsarbeit und sichert ihr die grösstmögliche Intensität und Schnelligkeit, indem er sich auf das Wesentliche beschränkt. Ob nun der Unterricht in der Auswahl der Bildungsstoffe immer dies Wesentliche treffe, ist fraglich. Für unsere Untersuchung indessen genügt, dass er es zu treffen glaubt und die Gesamtheit der Unterrichtenden sich eins weiss in der Überzeugung, den wesentlichen Gehalt aller jeweils geleisteten Geistesarbeit der Menschheit zu vertreten oder gar zu verkörpern und dadurch der Garant des Kulturfortschritts zu sein. Wenn nun der Reiz, der alle Belehrung begleitet, vom Wert ihrer Objekte abhängt, so ist allem eigentlichen Unterricht dieser Reiz von vornherein sicher und wird in dem Selbstbewusstsein des

Lehrenden, er unterrichtet an niederen, höheren oder Hochschulen, einen um so wesentlicheren Faktor bilden, in je innigere Beziehung er seine Thätigkeit zu der allgemeinen Aufgabe des Unterrichts zu bringen vermag. Dass der einzelne Unterrichtsstoff in den umfassenden Zweckzusammenhang des Unterrichts eingegliedert und ihm von dorther ein mittelbares Interesse zugeführt wird, ist der eine der beiden Wege, auf denen die Gefahr, wo es sich um elementares Wissen handelt, mit dem Drange zur Mitteilung auch den Reiz derselben zu verlieren und, wo solche Mitteilung Berufspflicht ist, innerlich an ihr zu erlahmen, umgangen werden kann. Der Blick des Lehrenden darf nicht in den Grenzen der jeweils vorliegenden Unterrichtsstoffe befangen bleiben, der Richtpunkt seiner Betrachtung muss das Ziel sein, das dem Unterricht überhaupt gesteckt ist und das zu erreichen jede unterrichtliche Thätigkeit ihren Beitrag leisten soll. — Doch thut diese Betrachtung allein nicht alles.

Noch ein andrer Weg ist notwendig. Denn wäre auch die Fähigkeit, jeden Unterrichtsstoff im grossen zu betrachten, häufiger als sie wohl wirklich ist, so behält doch trotzdem der Stoff gar zu leicht etwas Fremdes und Erkältendes, wo er nur Mittel zum Zweck und ohne eigentümliches Interesse ist; er bleibt eben „Stoff". Um ihm diesen stofflichen Charakter zu nehmen, muss er von innen heraus belebt, seine Starrheit gelösst, die befremdende Kälte hinweggewärmt werden. Eine durchaus erfüllbare Forderung. Ist nicht aller „Stoff" hervorgegangen aus lebendiger Geistesthätigkeit? jede Erkenntnis, sie sei noch so gewöhnlich geworden, nicht die Frucht vorhergehenden Denkens? jede geschichtliche Thatsache, so starr sie jetzt erscheinen mag, nicht ein Produkt mannigfacher Kräfte, die in Einzelnen oder in Gemeinschaften einst lebendig waren? Aller Unterrichtsstoff ist der Niederschlag früherer Geistesthätigkeit und kann auch stets von neuem in Geistesthätigkeit zurückverwandelt werden, Erkennen in Denken, Thun in Wollen, Stimmungen in Eindrücke, Leistungen in Kämpfe. Die bekannte pädagogische Forderung der Analyse meint nichts anderes. Die vorrousseausche Pädagogik kannte diese Forderung nicht; sie überlieferte den Bildungsstoff als kompakte Masse. Die psychologische Pädagogik dagegen verfährt analytisch, nicht mechanisch; sie teilt die Resultate der Geistesarbeit der Vergangenheit mit, indem sie diese Arbeit selbst wiederholen lässt; ihr genügt keine äusserliche Tradition des Bildungserbes, sie führt zum Besitz durchs Erwerben.

Eine solche Verlebendigung toter Stoffe, ihre Zurückführung auf die sie bildenden geistigen Prozesse, ist im Gegensatz zu der einfachen Mitteilung jener interessant; denn sie bedeutet für den Lehrenden eine Annäherung an das eigene Geistesleben und im letzten Grunde eine Übertragung seines eigenen Geisteslebens in diese Stoffe, da eben sein Geist es ist, der sie lebendig macht. Je geistvoller der Unterrichtende ist, je besser in geschichtlicher und psychologischer Betrachtung gebildet, desto müheloser wird er die starren Unterrichtsstoffe zu neuem Leben erwecken und desto reizvoller wird gleichzeitig der elektrische Strom dieses Galvanisierungsprozesses seinen eigenen geistigen Organismus durchwalten.

Von daher wird u. a. folgende Beobachtung verständlich, die Herbart in seinen Hauslehrerbriefen gelegentlich mitteilt (Willmann I, 55): „Vielmehr scheint mir darin jener Hauptvorteil (beim Unterricht) zu bestehen, wenn das eigene Interesse des Lehrers den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts immer recht nahe bleiben kann. Die Sorgfalt, die Gegenwart der Gedanken, die Lebhaftigkeit und Wärme, die mit denselben unwillkürlich kommt und geht, lässt sich schwerlich durch den guten Willen ersetzen. Deswegen suche ich meine eigenen Arbeiten so viel als möglich so einzurichten, dass die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge sind, auch mich selbst vorzugsweise beschäftigen.“

Herbart hat also erkannt, wie bedenklich es ist, wenn den Gegenständen des Unterrichts das Interesse des Lehrers fehlt. Damit fehlt eben auch der Mitteilungsdrang, der den Erfolg des Unterrichts wesentlich bedingt, und der Reiz des Mitteilens, der den Lehrer beglückt. Herbarts Rat und Beispiel zu folgen ist am schwersten im Elementarunterricht, wo das Interesse des Lehrers und die Forderungen des Lehrplanes wohl am weitesten auseinandergehen.

2. Der Reiz der methodischen Führung des Unterrichts.

Das Lustgefühl der Mitteilung für den Kulturfortschritt bedeutsamer und durch einen Anhauch persönlichen Geistes neubelebter Stoffe ist der eine Quell der Unterrichtsfreude, der, je nach dem Masse der Erfüllung dieser beiden Bedingungen, mehr oder minder

lebhaft sprudelt. Wenn sich nun bezüglich der Intensität dieses Reizes im allgemeinen behaupten lässt, dass sie im Universitätsunterricht am grössten, im Elementarunterricht am geringsten sein wird, verläuft in umgekehrter Richtung die Intensitätskurve einer zweiten, für den Unterrichtsreiz zugleich charakteristischeren Gruppe von Lustgefühlen, die aus derjenigen Thätigkeit des Unterrichts hervorgehen, die auf Aneignung und Assimilation des mitgeteilten Stoffes durch die Schüler abzielt.

Zum Unterricht gehört, wie zur Mitteilung überhaupt, ausser der Sache, die mitgeteilt wird, eine Person, der man sie mitteilt; zu „lehren" gehört ein doppelter Akkusativ. Während aber die einfache Mitteilung wie auch die Unterhaltung einen beliebigen Wechsel ihrer Objektspersonen verträgt, setzt der Unterricht ein dauerndes Objekt, einen „Schüler" voraus. Die blosse Mitteilung ist in sich vollendet und genügt sich selbst, und häufig drängt den Denker oder den Dichter, den Künstler die innere Wucht seiner Gedanken so gewaltig, dass er — wie es unter unseren klassischen Dichtern etwa von Schiller berichtet wird — sie dem Ersten Besten unbesehen mitteilt und dabei nicht selten seine Perlen vor die Säue wirft.

Anders der Unterricht. Er geht nicht im Mitteilen auf, noch kann ihm mit ergebnislosem Mitteilen gedient sein. Aus seiner allgemeinen Aufgabe, den Fortgang der Kulturarbeit der menschlichen Gesellschaft durch die angemessene Erhöhung des Bildungsniveaus der Jugend zu verbürgen, folgt die besondere, die Aneignung und Assimilation der Bildungsstoffe im Schüler zu überwachen und zu sichern. Die Forderung der Zweckmässigkeit des Unterrichts schliesst die Bekanntschaft mit seinen Objektspersonen derart ein, dass er nicht einsetzt, ohne ihren geistigen Zustand geprüft zu haben. Die Natur des Bodens, in den der Bildungsstoff eingelassen werden soll, muss geprüft, Stützen zur Befestigung bereit gehalten werden. Mit einfacher, um die Nachhaltigkeit des Eindrucks unbekümmerter Mitteilung wäre nur in den Wind geredet, nur auf Möglichkeiten gebaut. Der Unterricht aber will sichere Dauer der Mitteilung und entwickelt deshalb aus seinem letzten Zweck eine umfassende Teleologie. Alles einzelne Thun im Unterricht geschieht unter der Voraussetzung einer bestimmten, thatsächlichen geistigen Beschaffenheit des Schülers und mit der darauf sich gründenden Erwartung eines bestimmten Erfolges; alles ist vorausbedacht und berechnet, alles planvoll.

„Der Erziehung giebt die Zuverlässigkeit ihres Planes ihren Wert. Immer muss sie ihren Erfolg, wo nicht mit Gewissheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen. Giebt sie sich ohne die äusserste Not blossen Möglichkeiten preis, so hört sie auf, Erziehung zu sein." (Herbart an Herrn v. Steiger; Januar 1798. Willmann I, 27.)

Nach der geistigen Höhe des Schülers oder der Klasse wird — immer im Hinblick auf den letzten Bildungszweck — auch die Auswahl des Stoffes bestimmt. Um ihn den Schülern anzueignen, wird er nach der ‚Qualität ihres Vorstellungsinhalts, nach ihrer Auffassungskraft und Gefühlsweise geformt. Der Darbietung des Stoffes geht eine Vorbereitung voran, eine Einprägung folgt. Innerhalb dieser Thätigkeiten ist wieder die Darstellung bestimmt gegliedert, die Wahl der Worte, der Ton des Vortrages und der Besprechung genau abgewogen; bald ist er aufmunternd, bald ernst, bald lebhaft, bald zweifelnd oder autoritativ, bald leicht oder nachdrücklich. Die Fragestellung, die Adresse der Fragen, die Behandlung der Antworten, das Mass und die Art der Wiederholung, alles ist zweckmässig bestimmt, alles Absicht, alles bewusster Plan.

Diese didaktische Thätigkeit ist einem Maschinenbetriebe nicht unähnlich. Alle Fäden laufen in der zentralen Leitung des Lehrers zusammen; alle Thätigkeiten sind zu einem einheitlich arbeitenden Mechanismus verkettet, der schliesslich das erwartete Bildungsprodukt notwendig hervorbringt.

Das Unterrichten ist ein vielverästeltes Beziehen und Verknüpfen, das ein allseitiges Durchdringen der sachlichen und persönlichen Objekte, des Stoffes und der Kinder, ein angestrengtes Aufmerken auch auf die geringfügigsten verwertbaren geistigen Prozesse erfordert, es ist die schlagfertige, umsichtige Nutzung des Augenblicks für die Zukunft des Kindes auf Grund seiner Vergangenheit, was Gewandtheit, Präzision und Penetration voraussetzt.

Herbart empfand als Hauslehrer in der Schweiz die Schwierigkeit dieser Aufgabe: „Ich sprach zu viel, beobachtete zu wenig, verlor . . . das feine Gefühl, was die Zeit des Redens oder des Redenlassens, den Augenblick, wo der Lehrer dem Zögling einen Gedanken geben, ein Gefühl einflössen, von jenem, wo er den eigenen Begriffen des letzteren nur gleichsam die Geburtshilfe leisten, und von noch andern, wo jede Hilfe die Thätigkeit des

Zöglings hemmen würde, unterscheidet.“ (An Herrn v. Steiger, Frühling 1798. Willmann I, 39.)

An solche Thätigkeit knüpft sich der Reiz des Herrschens, der Reiz freier Verfügung über Dinge und Menschen. Der psychische Mechanismus der Schüler ist das vertraute Herrschaftsgebiet des Lehrers, in dem er mit sicherer Hand waltet. Er kennt jedes Glied dieses Mechanismus, berechnet den Effekt seiner Massnahmen im voraus, jeden intellektuellen oder ethischen Fortschritt seiner Schüler denkt er mit, er hört sozusagen psychologisch das Gras wachsen.

Je vollkommener nun, desto lustvoller ist der Unterricht. Denn Vollkommenheit bedeutet Einheitlichkeit, und auf der Vereinheitlichung der geistigen Prozesse beruht im wesentlichen alle Lebensfreude. Kaum eine andere berufsmässige Thätigkeit dürfte in demselben Masse wie die methodische Führung des Unterrichts ein so lebhaftes Gefühl geistiger Freiheit auszulösen imstande sein.

Sowohl im ganzen betrachtet, wie in der einzelnen Lektion richtet sich der subjektive Reiz ebenso wie der objektive Wert des Unterrichts nach dem Grade der Einheitlichkeit, die er erreicht. Um des äusseren Erfolges wie des inneren Vergnügens sicher zu sein, muss auch jede Unterrichtsstunde eine Einheit darstellen, der Form nach bestimmt durch den letzten Zweck alles Unterrichts, dem Inhalte nach durch den Lehrstoff und die Besonderheiten der Schüler. Der Berliner Gymnasialdirektor Prof. Dr. Ferdinand Schultz that einst Bismarck gegenüber, der ihn fragte, ob er Freude finde an seinem Beruf, den Ausspruch: „Ich suche meine Stunden zu einem Kunstwerk im kleinen zu gestalten, und wenn mir das gelingt, so habe ich eine Stimmung, die ich mit Goethe eine olympische nennen möchte“. Worauf Bismarck: „Das ist prächtig! wir Politiker ärgern uns immer.“ (Nach W. Meyer-Markau, Der Lehrer Leumund, 1892, S. 174.) In der That hat jede gute Lektion etwas von der Einheitlichkeit eines Kunstwerkes. Einem Drama vergleichbar, giebt sie in kurzen, festen Strichen die Exposition, entwickelt in straffer Fügung dann das Problem und setzt es von mehreren Seiten in helleres Licht, um alsbald die gesammelte Spannung auf die Lösung des Knotens zu werfen; die neue intellektuelle oder ethische Wahrheit, auf die es ankam, tritt klar heraus und wird, während dem sinkenden Interesse der Schüler noch rasch einige Nebenfrüchte abgewonnen werden, in die normale Ausgeglichenheit

des Bewusstseinszusammenhanges entlassen. In der straffen Spannung, die über einer solchen einheitlichen Lektion liegt und sich der Aufmerksamkeit der Schüler unwiderstehlich bemächtigt, mag dann der Lehrer, dessen geistige Energie sie schafft, wohl auch einen zarten Hauch von der Freude dramatischen Schaffens verspüren und etwas olympische Stimmung.

Übrigens schafft nicht nur der Lehrer eine Art dramatischer Spannung, indem er die Einheitlichkeit des Unterrichts herstellt; er erleidet sie in gewissem Sinne auch, sofern dem Unterricht wie dem Schauspiel die fortgesetzten Augenblicksspannungen eignen, die aus der ihnen gemeinsamen dialogischen Form ihres Aufbaus hervorgehen. Wie angesichts der Bühne der Zuschauer stets fragt, was wird der kommende Moment im Fortgang der Handlung bedeuten?, so erfüllt den Lehrer vor jeder Antwort, die er von der Klasse fordert, die Spannung: wird sie einschlagen? wird sie die Arbeit der Stunde fördern oder zurückschieben oder gar die bereits gethane Arbeit als wertlos erweisen? In jedem Augenblicke des Unterrichts wechselt mehr oder minder besorgte Erwartung mit Enttäuschung oder froher Überraschung oder in den meisten Fällen mit der Befriedigung, die vorausberechnete Erfolge gewähren. Die Frageform des Unterrichts, namentlich des entwickelnden Unterrichts, bildet an sich auf diese Weise einen wichtigen Faktor des Unterrichtsreizes, da die Unberechenbarkeit der geistigen Kräfte und Vorgänge im Schüler, die jede Frage in Betracht ziehen muss, die Technik des Unterrichts vor der Gefahr bewahrt, an mathematischer Ausnahmslosigkeit zu veröden, und dem Lehrer mit der Möglichkeit dauernd angeregter Spannung auch die Frische befriedigter Erwartungen offen lässt. —

Aus dem Boden der methodischen, d. h. zweckmässigen Ausgestaltung der Unterrichtsthätigkeit, der so manchem Lehrer nur für die Schüler ergiebig erscheint, wachsen ihm selbst Herrschaftsgefühle zu, die mit den oben besprochenen Reizen des Mitteilens vereint seine Freude am Unterrichten nähren und die in seinem pädagogischen Selbstbewusstsein kaum minder charakteristisch sind als jene; wie man denn auch im Gesichtsausdruck besonders des Volksschullehrers einen Zug des Gebietens um Mund und Stirn als typisch zu bezeichnen pflegt. Die Besonderheit der letzteren Erscheinung führt übrigens zu der oben angedeuteten Bemerkung, dass die beiden Reize des Mitteilens und des Herrschens nicht derart aneinander gebunden sind, dass mit dem einen auch der andere wüchse

oder abnähme, sondern dass vielmehr zwischen ihnen und gleichzeitig zwischen den verschiedenen Lehrerkategorien eine gewisse Ausgleichung insofern stattfindet, als eine Mindereinnahme an jenen durch lebhaftere Herrschaftsgefühle aufgewogen zu werden pflegt. Je weniger z. B. den Volksschullehrer aus dem Stoffe selbst quellende Impulse zur Mitteilung treiben, desto mehr muss er auf die methodische Vollendung seiner Unterrichtsthätigkeit bedacht sein, woraus ihm dann mehr, und nicht nur gröbere, Reize des Herrschens zufliessen als etwa dem akademischen Lehrer, den die Sache treibt, der in ihr lebt und es ihr überlassen darf, Geist und Herz der Hörer selbst zu zwingen.[1])

Gröber oder feiner können nun allerdings die Lustgefühle des Herrschens, der Ausbreitung des Willens, sein. Zwischen den Endpunkten rohester körperlicher Bezwingung der Menschen einerseits und geistig-ideeller Bestimmung derselben andererseits liegt eine Mannigfaltigkeit von Abstufungen. Ebenso im Unterricht, wo jenem unteren Endpunkt die Brutalität des „Memorier-Materialismus" entspricht, der kindlich-zarten Seelen eintönige Sklavenarbeit aufzwingt, dem oberen Endpunkte aber die rein geistige Lust des Unterrichts, der den Stoff in neues Leben, in Geist und Willen der Schüler überführt und dabei alle ungeistigen Hebel des Unterrichtserfolges beiseite lässt. Wenige Lehrer stehen oder halten sich auf dieser Höhe der Leistung. Dass die meisten Stoffe für den Lehrer nur geringes Eigeninteresse besitzen, das zieht manchen herunter in gleichgiltigen Mechanismus, und aller Mechanismus ist ja so bequem. Je gebildeter und geistvoller der Unterrichtende ist, desto weniger droht ihm diese Gefahr pädagogischer Verrohung, desto geistiger ist die Herrschaft, die er über die Kinderseelen übt, und der Reiz, mit dem sie ihm die eigene füllt.

Wo sich das stoffliche Interesse verliert, wird der Kitzel des Herrschens schliesslich zu retten gesucht durch rohe Gewaltsamkeit, die Befehle giebt, nur um gehorchen zu sehen, der jeder Ungehorsam endlich eine willkommene Gelegenheit wird, sich durchzusetzen und über ihn Triumphe zu feiern, der die Disziplin der Schule zum Selbstzweck wird und die vergisst, dass der Zwang der Schuldisziplin seine innere, auch dem Schüler bewusste Berechtigung verliert, wenn er die Vorteile überwiegt, die sich

[1]) In dieser Generalisierung kann ich der Ansicht des Herrn Verfassers nicht zustimmen. (Schiller.)

für die gedeihliche Unterrichtsarbeit daraus ergeben. Vom Schulmeister zum Tyrannen ist kein grosser Schritt; wie ja umgekehrt jene griechische Anekdote den Tyrannen Dionys nach seiner Vertreibung aus Syrakus bekanntlich Schulmeister in Korinth werden lässt.

Am Ende bleibt einem solchen Lehrer „nichts übrig als die Lust, die mit der Leidenschaft (Affekt) als einer blossen stärkeren Bestimmung unserer Kraft verbunden ist“ und die daraus entsteht, „dass wir uns bei jeder heftigen Begierde oder Verabscheuung eines grösseren Grades unserer Realität bewusst sind und dass dieses Bewusstsein nicht anders als angenehm sein kann“, wie schon Lessing schrieb (Briefe an Mendelssohn 1756/7; zitiert nach E. Schmidt, Lessing. Bd. II, S. 120). Um nur diesen elementaren Reiz sich zu bewahren, umgiebt sich mancher Lehrer im Unterricht mit einer mehr oder minder echten Hülle dauernder Entrüstung, hinter der sich die Unfähigkeit, durch den Unterricht an sich die Klasse zu fesseln und durch ihn die kindliche Sinnlichkeit in geistige Zucht zu nehmen, schlecht genug versteckt. Es ist das der nicht seltene Typus des ewig Grollenden, der sich bei ungestörter Entwickelung unvermerkt zu dem Typus des Horazischen Orbilius plagosus vollendet, den Ludwig Noiré in seinen Pädagogischen Skizzen so ergötzlich gezeichnet hat.

Psychologisch als Bemühung erklärlich, einen ungern entbehrten Faktor des Selbstgefühls zu retten, liegt natürlich in dieser steten Entrüstung, die der Lehrer künstlich in sich emporschraubt, ethisch betrachtet in feiner Form eine Verletzung des zweiten kategorischen Imperativs, den Kant in der Grundlegung zur Metaphysik der Sitten aufstellt, sich keines Menschen als Mittels zu bedienen.

Weit mehr wird in Schulen mit dem Rechte des Herrschens, das dem Lehrer zusteht, als mit dem der Mitteilung Missbrauch getrieben. Kommt es zwar nicht selten vor, besonders an Volksschulen, dass Lehrer, meistens weichere Naturen, um einen höheren Reiz der Mitteilung zu gewinnen, die Kinder statt mit den abgedroschenen Lehrstoffen mit ihren Privatangelegenheiten unterhalten, so bleibt das harmlos; während der häufigere Missbrauch der dem Lehrer anvertrauten Machtbefugnis stets ethisch bedenklich ist und noch hässlicher dadurch erscheint, dass er an kindlicher Ohnmacht geübt wird. Dass, wie man wohl fragen mag, das Herrschaftsgefühl im Unterricht nicht noch häufiger, als es thatsächlich geschieht, sittlich anfechtbare Folgen entwickelt, ist begründet in dem Nachdruck, mit dem sich jedem, der an dem

Werke der Bildung des jungen Geschlechts arbeitet, die Strenge der sittlich-sozialen Forderungen geltend macht. Die Gesellschaft fordert vom Lehrer Rechenschaft über jedes Kind, das ihm anvertraut war, nicht um durch Herrschaftskitzel seinem Selbstgefühl zu schmeicheln, sondern um es zu wirksamer Teilnahme an der menschlichen Kulturarbeit zu befähigen. Kann auch der Unterricht, dieser Hauptteil seiner Berufsarbeit, den Lehrer gelegentlich verleiten, zu meinen, die Kinder wären der Unterrichtsstoffe wegen da, und in einer Didaktik, die virtuos über Stoffe und Kinderseelen schaltet, den Hauptwert seiner Thätigkeit zu erblicken und zu geniessen, so steht doch neben den Aufgaben des Unterrichts immer die Forderung der Erziehung, gleichzeitig mit und an der stofflichen Bildung die geistigen Kräfte des Kindes so zu entwickeln, dass es mit dem ihm möglichen Maximum geistiger Energie in den Arbeitszusammenhang der Gesellschaft entlassen wird. Neben die materiale Aufgabe des Unterrichts, den geschichtlich gewordenen Inhalt des Kulturlebens der Gegenwart zu verständnisvoller Aneignung zu bringen, tritt als notwendige Ergänzung, ja als Bedingung die formale Aufgabe der Erziehung, zwischen den anfänglich stark auseinandergehenden partiellen Entwickelungen des kindlichen Seelenlebens eine möglichst weitgehende Anpassung und Einheit, „die Vollkommenheit des Seelenlebens in seinen einzelnen Vorgängen und seinem Zusammenhang“ (Dilthey) herbeizuführen.

Wenn nun diese bedeutende Aufgabe durch die stille Mahnung, den Eigenwert jedes Kindes zu achten, etwaige stärkere Herrschaftsgelüste des Lehrers in den Grenzen des sittlich Erlaubten zurückhält, so wird sie ferner dadurch wichtig, dass sie, da eine methodisch tadellose Darbietung des Unterrichtsstoffes ihr noch kein Genüge leistet, die Mannigfaltigkeit der Unterrichtsthätigkeit um neue Seiten bereichert, aus denen gleichzeitig eine dritte Gruppe von Lustgefühlen des Unterrichtens entspringt.

3. Der Reiz des erziehenden Unterrichts.

Das Unterrichten ist eine Kunst nicht nur im Sinne einer methodischen Fertigkeit, Bildungsstoffe zu schneller und dauerhafter Aneignung zu bringen, sondern auch in dem höheren Sinne künstlerischer Gestaltung des Bildungsideals. Von der inhaltlichen Bestimmung desselben sehen wir hier ab; sie wandelt

sich mit der Kultur, mit der Konstitution der Gesellschaft. Neue Gesellschaftsformen bringen neue Gesellschafts- und neue Bildungsideale. In dem Wechsel des Inhalts aber beharrt die Forderung innerer Einheitlichkeit. Wie die Absicht und der bleibende Wert aller Gesellschaftsideale, vom platonischen bis zum sozialdemokratischen Staatsentwurf, darin liegt, dass in ihnen von den bestimmenden Ideen aus das gesamte Leben der Gesellschaft harmonisch aufgebaut wird, so besteht auch für den einzelnen Menschen jederzeit dasselbe Ideal der Harmonie seines Seelenlebens. Die Gesellschaft ein Organismus, ein Körper (Schäffle), jeder Mensch eine Einheit, ein Charakter zunächst (Emerson: Charakter bedeutet Centralität), eine Persönlichkeit! So antisozial zunächst dies Bildungsziel des Einzelnen, so wenig gattungsmässig zu sein wie möglich, erscheinen mag, es wurzelt in sozialen Forderungen. Denn dadurch erst wird der Gesamtheit die grösste soziale Leistungsfähigkeit des Einzelnen gewährleistet, die sie um ihrer selbst willen fordern muss und auch fordern darf, da jenes Ideal sich im Selbstbewusstsein derer, die sich ihm nähern, als „höchstes Glück der Erdenkinder“ reflektiert.

Der Pädagogik erwächst daraus die Aufgabe, in jedem einzelnen Kinde die innere Einheitlichkeit seines Wesens, die ihm erreichbare Vollkommenheit seiner geistigen Funktionen in ihrer Besonderheit wie in ihrer Verbindung anzubahnen.

Wie weit ist das Kind von dieser zwiefachen Vollkommenheit entfernt! wie unvollkommen sind die geistigen Prozesse, die es in sich erlebt: die wenigen Vorstellungen wirr und undeutlich, das Gedächtnis einseitig und lückenhaft, die Gefühle unausgeglichen, Triebe und Wollungen ungeregelt; und wie verbindungslos alles: kein fester, selbstverständlicher Zusammenhang zwischen Denken und Handeln, Trieb und Streben, Gegenwart und Zukunft, Sollen und Sein. Nichts ist bezeichnender für Kinder und kindliches Wesen als die Beziehungslosigkeit ihrer geistigen Erlebnisse. Wie verschieden erscheint dabei, unbeschadet starker gattungsmässiger Übereinstimmung in der kindlichen Entwickelung, jedes Kind vom andern! Hier mehr Gedächtnis, dort Phantasie; hier frühes Urteil, dort überquellendes Gefühl; bei einem starke Energie, die nur leitender Ideen bedarf, bei dem andern gesunde Vernunftanlage, der aber die Thatkraft des Willens gebricht.

Der Mannigfaltigkeit solcher psychischen Unterschiede entsprechend, die durchgängig die Kristallisationspunkte der Einheit-

lichkeit des Bewusstseins abgeben, gestaltet das allgemeine Ideal der Harmonie des individuellen Seelenlebens sich praktisch unendlich verschieden. Jedes Kind trägt „seinen Preismenschen in sich" (Jean Paul, Levana § 24). Ihn in die Erscheinung treten zu lassen, ist eben die Aufgabe, wie der Preis der pädagogischen Bemühungen um dieses Kind. Zu klarer Erfassung und sicherer Durchführung dieser Aufgabe bedarf der Lehrer der Fähigkeit, jenes allgemeine Vollkommenheitsideal in mannigfaltigster Individualisierung in den Menschen um ihn herum zu erblicken, um dann — sein Blick ruht auf abgeschlossenen Entwickelungen nur, soweit sie wertvolle Beobachtungen für im Werden begriffene gestatten — in zartesten Keimen der Kindesnatur bereits die Richtung ihrer organischen Entwickelung und das individuelle Bildungsideal des Kindes zu entdecken. Diese Fähigkeit ist niemandem von vornherein gegeben; sie muss erlernt werden. Aus der Gewohnheit, kindliches Treiben zu beobachten, aus gelegentlichen kleinen Versuchen, wie verschieden Kinder auf gleichartige Reize reagieren, aus litterarischem Studium jugendlicher Entwicklungen, wozu gute Biographieen reiche Gelegenheit bieten, geht endlich — einige psychologische Spürkraft vorausgesetzt — eine sichere Kinder- und Menschenkenntnis hervor.

Nach Massgabe der von dem einzelnen Kinde erlangten Kenntnis erfolgt dann die Behandlung desselben, der Ausbau seiner Individualität in der Art, dass sie sich den allgemeinen Forderungen der Gesellschaft annähert, aber dabei doch ihre ursprüngliche Energie ungebrochen bewahrt. In die Vorstellungen des Kindes bringt der Unterricht Klarheit, indem er sie ordnet, Sicherheit, indem er sie verknüpft, in das Gefühlsleben Mass und Eintracht, und der praktischen Vernunft des Kindes giebt er die Wertmassstäbe des Willens.

Im Verfolg dieser Aufgabe hat sich der erziehende Unterricht nur warnen zu lassen, keinerlei im Kinde vorhandene Kräfte zu vernichten, sondern vielmehr, wo einige derselben zu stark seitlich auswachsen, ihnen durch sorgsamere Förderung entgegengesetzter Kräfte ein Gegengewicht zu schaffen und auf diese Weise die Summe der in dem Kinde steckenden Energieen zu bewahren, anstatt sie zu mindern. Vgl. Schleiermacher in den Aphorismen zur Pädagogik (Platz 485): „Negative Hauptregel ist hier: Nichts machen, ja auch nichts dulden, was man wieder zerstören müsste. Die andere: Nichts zerstören, was man machen

müsste und nicht machen kann." Die positiven Bemühungen bestehen dann darin, noch schlummernde Kräfte zu wecken, (z. B. das Mitleid, das ästhetische Interesse an der Natur, die Einordnung in die Zwecke der Gesellschaft), keimende zu pflegen, die vorhandenen Neigungen zu leiten, eins am andern erstarken zu lassen, überhaupt die im Kinde angelegten Energieen zur Einheit zu führen und in gesteigerte Thätigkeit zu setzen. Wenn G. Simmel gelegentlich (Einleitung in die Moralwissenschaft I. Band, 1. Kapitel) Kants kategorischen Imperativ so variiert: „Thue dasjenige, wodurch du unmittelbar und mittelbar ein Maximum von Thätigkeit herbeiführst", so hat niemand mehr Ursache als die Schule, sich diesen Satz als verbindliche Norm anzueignen. Denn „wenn die Thätigkeit meine Pflicht ist, so ist es auch meine Pflicht, sie zur Pflicht anderer zu machen" (ebenda), und für die Schule ist das eben Berufspflicht.

Was wir im Vorhergehenden beschrieben haben, ist wohl der schwierigste Teil der Unterrichtsarbeit: durch Unterricht bilden, durch den Bildungsstoff die Quellen des individuellen Geisteslebens nicht verschütten, ihn vielmehr als geistiges Bad gebrauchen, das der Schüler mit frischen, zu gesunder Harmonie ausgeglichenen Kräften verlasse. In dieser schwierigen Thätigkeit, der Ausgestaltung werdender Persönlichkeiten, liegt nun für den Lehrer einer der stärksten Reize seiner Berufsarbeit.

Bevor aber auf diesen Reiz eingegangen werden kann, muss vorher als Grundlage und Voraussetzung desselben ein anderer Reiz namhaft gemacht werden, der Reiz nämlich, der schon in der blossen Überlegenheit des Lehrers über die Schüler liegt, die die selbstverständliche Bedingung seiner Thätigkeit bildet.

Überlegen ist der Lehrer dem Schüler sowohl bezüglich der Vollkommenheit der einzelnen geistigen Vorgänge wie in ihrer Verbindung als Persönlichkeit. In seinem Wissen und Verstehen, Sprechen und Denken stellt er das Ziel anschaulich dar, das jener erreichen oder doch anstreben soll. Immer noch besteht im Vormachen des Lehrers und Nachmachen der Schüler die Arbeit der Schule. Nun schmeichelt dem menschlichen Selbstgefühl nichts mehr als andern vorbildlich zu sein. Durch den Gegensatz der an der eigenen Vollkommenheit gemessenen Unvollkommenheit jener erhebt es sich wie eine Blüte aus dem Kelch. Auch der Lehrer steht nur selten so hoch über dem Schüler, dass er in dem Bewusstsein seiner Vorbildlichkeit nicht

eine leise Erhöhung seines Selbstgefühls geniessen sollte. Die im Unterricht fortwährend gebotene Kritik der Leistungen der Schüler verstärkt dies Bewusstsein und hält es wach. Redewendungen wie: „So muss es heissen, das ist richtig, das muss besser, genauer vollständiger sein,“ wie sie in jeder Schulklasse täglich wohl hundertmal aus dem Munde des Lehrers ertönen, bergen stets, mag auch wegen der bemerkten Differenz der Leistung die Stirn sich runzeln, subjektiv ein leises Lustgefühl des beatus possidens in sich. Es bestätigt die Bedeutsamkeit dieses Überlegenheitsgefühls, wenn einerseits manche Lehrer mit grösserer Bereitwilligkeit und mehr Zeitaufwand eine solche Kritik an den Schülern üben als es bei rein sachlichem Streben nach besseren Unterrichtserfolgen gerechtfertigt erscheinen könnte, und wenn andererseits dies Gefühl, wie gern gesucht, so auch ungern preisgegeben wird, weshalb dieselben Herren etwa eine Korrektur ihrer eigenen Leistungen durch die Schüler nur schwer vertragen, weil sie den Abstand zwischen ihnen und den Schülern verringert und damit die Folie zerstört, der ihre Selbstschätzung gewohnheitsmässig bedarf. Wo der Reiz der kritisierenden Überlegenheit einseitig vorwaltet, kann man wohl gar als letzte Wirkung desselben beobachten, wie Lehrer nur noch an Fächern Gefallen finden, in denen sozusagen mechanisierte Normen auftreten, z. B. Grammatik, Orthographie, Rechnen, wie sie auf Innehaltung dieser Normen in immer öderer Weise das Hauptgewicht legen und an allen Stunden den Geschmack verlieren, die, wie z. B. Religions- und Poesiestunden, für das Gefühl, Normen in sich zu verkörpern, weniger Raum lassen. Hier liegt also — beiläufig bemerkt — auch eine der vielen Wurzeln der Schulmeisterpedanterie.

Natürlich braucht die Macht des Überlegenheitsreizes sich nicht notwendig in solchen roheren Formen zu äussern. Der gebildete Lehrer wird sie leicht vermeiden. Ohne stärkere Rückwirkung auf das Selbstgefühl des Lehrers wird die kindliche Unvollkommenheit auch meistens dann bleiben, wenn sie komisch wirkt. Den Reiz des Komischen können ja gelegentlich auch ganze Unterrichtsstunden erhalten. Nichts ist z. B. komischer, als einer Volksschulklasse mit 10—12jährigen Schülern etwa die Abenteuer des Herkules zu erzählen und dabei zu beobachten, wie die faustdicken Unwahrscheinlichkeiten mit lebhaftester Spannung fast ohne irgend welchen Anstoss einfach hingenommen werden. Besonders dürften einem Unterklassenlehrer manchmal ganze

Unterrichtsstunden in komischem Lichte erscheinen. Das Bewusstsein eigener Überlegenheit bildet aber hierbei immer die stillschweigende Voraussetzung. „Jean Paul sagt, man lache nur über die Kleinheit und über das Kleine. Er hat recht, wenn man dies näher bestimmt: Wo man es an andern wahrnimmt und wo es uns das Gefühl der eigenen Grösse und Überlegenheit giebt, da lacht man“ (Erdmann, Ernste Spiele, 1890, Seite 8).

Auch die sittlich-persönliche Überlegenheit ist nicht ohne einen gewissen Reiz. Der werdenden Individualität des Kindes steht der Lehrer als fertige Persönlichkeit gegenüber; und wenn er es nicht ist, nötigt ihn doch seine Stellung, sich solchen Anschein zu geben. Wenn er die Jugend zu geistig-sittlicher Überwindung des sinnlichen Wesens erziehen soll, kann er kaum verhindern, von ihr darin als Vorbild genommen zu werden. In ihren Augen ist er von vornherein von einem Nimbus geistig-sittlicher Grösse umgeben, den er sich gefallen lässt und auch wohl geflissentlich festhält. Ich kenne ein Beispiel, wo ein junger Lehrer um keinen Preis veranlasst werden konnte, auf dem Schulhofe vor den Augen seiner Schüler seine Frühstückssemmel zu verzehren, offenbar in der Besorgnis, durch so augenfällige Sinnlichkeit jenen Nimbus zu zerstören. In minder harmloser Weise ist der Reiz, sittliche Überlegenheit in ihrer Geltendmachung zu empfinden, ferner wirksam in dem ewigen Zanken, Kritteln und Nörgeln, das vielen Lehrern zur Qual ihrer Schüler zur zweiten Natur wird. Aus jedem der unermüdlich geschleuderten Imperative: Lass das! Du sollst so und so sein! Du sollst das und das nicht thun! saugt ihr Selbstgefühl die Süssigkeit des Befehlens und rechtfertigt diesen Missbrauch wohl obendrein aus der sittlichen Aufgabe des Berufs. Der Reiz, als sittlicher Gesetzgeber dem einzelnen Kinde gegenüber die Forderungen der Gesamtheit zu vertreten, verleitet sie dazu, die Wachstumsbedingungen der sittlichen Anlage im Kinde völlig zu verkennen oder doch ausser Acht zu lassen. Natürlich hilft kein Kommandieren, wo der Schularbeit im ganzen der Grundton warmer, weitherziger Menschenliebe fehlt, der alle Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler durchklingt und für jedes Kind erweckende und zwingende Kraft besitzt.

Entsteht der Reiz der Überlegenheit im Unterricht mehr passiv, indem der Unterrichtende sich des Abstandes zwischen ihm und dem Schüler bewusst wird, so knüpft sich der edlere Reiz künstlerischen Schaffens an die aktive Thätigkeit des

erziehenden Unterrichtens, die das Prädikat einer künstlerisch-schöpferischen Thätigkeit wohl für sich in Anspruch nehmen darf. Dem Bildhauer vergleichbar, der aus rohem Stein die von seiner Phantasie geschaffenen Idealgestalten herausmodelliert, arbeitet der Lehrer an der eruditio des Kindes, um seinem Geiste die Gestalt zu geben, die ihm als das durch Naturanlagen und Gesellschaftsforderungen bestimmte Ideal der Entwickelung desselben vorschwebt. Ideale in Wirklichkeit zu setzen, hat immer einen künstlerischen Reiz. Was thut der Künstler anders? Welch ein Genuss für den Pädagogen oder besser gesagt Psychagogen, zu sehen, wie als Erfolg seines heissen Bemühens sich dieses Ideal der Erfüllung fortgehend annähert, wie Unvollkommenheiten verschwinden, Härten sich glätten, störende Züge ausgemerzt werden, wie die Gesamtheit aller einzelnen Seiten des kindlichen Geisteslebens sich in Proportion und Harmonie zu einer gesunden Individualität vollendet. Jedes pädagogische Thun, das in den Gang dieser Entwickelung fördernd eingreift, erhält daher seinen Reiz, dessen Intensität auch hier wieder der Schwierigkeit proportional ist. Am reizvollsten ist die psychoplastische Thätigkeit, wenn sie an plötzlichen und ungewohnten Hindernissen ihre Kraft bewährt, denen gegenüber die üblichen gröberen Regeln versagen, also im Herrschaftsbereich des pädagogischen Taktes, der da beginnt, wo jene aufhören, wo eine frische, allseitige Aufmerksamkeit für die neue Schwierigkeit neue Regeln mühelos schafft und geschicktes Zugreifen sie dann leicht aus dem Wege räumt. Den Unberechenbarkeiten des Zufalls gegenüber nicht nur den ruhigen Fortschritt menschlicher Arbeit aufrecht zu erhalten, sondern sie noch mit kluger Geistesgegenwart für diesen Fortschritt zu nützen, das bildet objektiv die grösste Leistung, subjektiv den grössten Reiz des künstlerischen Gestaltens wie des menschlichen Handelns überhaupt.

Lassen wir uns indes bei der Betrachtung der psychagogischen Thätigkeit des Erziehers von Jean Paul erinnern, dass sie nicht, wie die Kunst des Bildhauers, an totem Stoff geübt wird, dass lebendige Natur ihr entgegenkommt, dass der natürliche Fortschritt des mit dem körperlichen Hand in Hand gehenden geistigen Wachstums im Kinde nicht etwa als Leistung der Erziehung genommen werden darf (Levana § 8. 9). Das wohl vermerkt, ist doch auch andererseits zu erinnern, dass zwar Leben hier auf Leben stösst, aber doch höheres auf niederes, dass jenes in dieses eindringt, es erst vollendet, dass der Lehrer in jeden Schüler ein Stück

seiner Persönlichkeit hineinlegt. Daraus quillt der Reiz der Ausdehnung des eigenen Lebens auf andere Menschen, der letzlich ausmündet in die göttliche Lust prometheischen Schaffens, Menschen zu formen nach seinem Bilde, d. h. nicht tote Abdrücke herzustellen, sondern die Richtung suchenden Keime der kindlichen Individualität mit sicherer Hand in ein einheitliches Persönlichkeitsleben zusammen- und emporzuführen.

Nicht alle Unterrichtsfächer gewähren den Reiz der psychoplastischen Thätigkeit, der dem erziehenden Unterrichten einwohnt, in gleichem Masse, am wenigsten die beschreibenden, am meisten die ethischen, mathematischen und auch die technischen Fächer, die den Willen unmittelbar zu bestimmen suchen. Im Turnen z. B. wird kein Lehrer ohne Vergnügen die sog. Mutsprünge üben lassen, weil in ihnen die erstrebte Stählung der jugendlichen Willenskraft fast mit einem hörbaren Ruck sich vollzieht. Auf demselben Reize beruht es, dass den Volksschullehrern die ethisch-religiösen, den Lehrern höherer Schulen die mathematisch-philologischen Fächer besonders am Herzen liegen. Jene Fächer sind im grossen und ganzen diejenigen, in denen der Volksschullehrer ein Stück seiner selbst einzusetzen und den vorgeschriebenen Lehrstoff mit persönlichen Erfahrungen und Überzeugungen zu durchwärmen in der Lage ist; er wird daher durchgängig der Meinung des alten Trotzendorf sein, der Katechismusunterricht sei die Sonne der Schule. Ebenso besitzt der Gymnasiallehrer in seiner mathematisch-philologischen, bezw. philosophisch-historischen Bildung das auszeichnende Merkmal seiner Persönlichkeit. Es bildet — auch von jeder Reflexion über den Erziehungszweck ganz abgesehen — für ihn eine persönliche Genugthuung, seine ihm wertvolle wissenschaftliche Schulung an die Schüler weiterzugeben. Der starke Ton, den unsere höhere Lehrerschaft auf die formale Bildung zu setzen gewohnt ist, ist nicht am letzten darin begründet, dass sie sich nicht dieser Blume ihrer Unterrichtslust berauben will, des Reizes, den die Mitteilung der wertvollsten Qualitäten des eigenen Selbst für den Lehrer besitzt.

4. Der besondere Reiz des Klassenunterrichts.

Die Reize der Mitteilung und der methodischen Beherrschung des Unterrichtsstoffes einerseits, des künstlerisch-schöpferischen Gestaltens der Schülerpersönlichkeit andererseits bilden den Grund-

stock aller Unterrichtsfreude, auch dann, wenn dem Lehrer nur ein einziger Schüler gegenübersteht. In diesem Falle, im Einzelunterricht, wie ihn Hauslehrer und Privaterzieher geben, dürfte sogar der letztere Reiz im allgemeinen erst den höchsten Grad der ihm möglichen Steigerung zu erreichen vermögen, während die höchste Stufe des Mitteilungsreizes, wie wir sahen, dem akademischen Unterricht und den freieren Lehrformen überhaupt zukommt, der Reiz methodischer Stoffbeherrschung dagegen im grossen und ganzen dem eigentlichen Schulunterricht vorbehalten bleibt. Doch gilt diese Verteilung nur a potiori; scharfe Grenzen sind nirgends gezogen. Wie keiner Unterrichtsart eine der oben genannten Thätigkeiten gänzlich fehlt, so fliessen auch allen dreien die Quellen der jenen immanenten Reize, so dass es überall nicht bloss eigener Schade, sondern auch eigene Schuld des Lehrers ist, wo eine derselben oder alle verschüttet liegen.

Der Schulunterricht nun erhält noch einen weiteren Zuwachs zu jenem dreifältigen Reichtum aus den soziologischen Momenten, die ihm eigentümlich sind, und deren Bedeutung nicht allein in der oft betonten gegenseitigen Anregung der Schüler, sondern auch in der Wirkung liegt, die sie auf das Bewusstsein des Lehrers üben. In zwei Richtungen verläuft diese Wirkung, entsprechend der Doppelheit sozial-psychischer Wirkungen überhaupt. Wie in jeder Gemeinschaft differenzierende und nivellierende Tendenzen nebeneinander wirksam sind, so ermöglicht ganz besonders die Schule dem Lehrer sowohl durch die Freude am Individuellen eine lustvolle Steigerung seiner Individualität, als auch durch die suggestive Macht des Generellen eine nicht minder lustvolle Steigerung seiner Lebenskraft und -frische.

Freude am Individuellen — damit ist eins unserer wertvollsten Güter, einer der begehrtesten menschlichen Genüsse bezeichnet. Die Bekanntschaft mit bedeutenden Menschen wird überall zu den Hauptwerten des Lebens gezählt. Das Geheimnis und den Reichtum des inneren Lebens originaler Persönlichkeiten bemüht man sich zu ergründen und auszuforschen. Man sucht ihren Umgang, studiert sie in ihren Werken und Wirkungen, in Litteratur und Geschichte, macht sie zu Helden des Dramas oder des Romans. Persönlichkeiten, wie heute etwa Bismarck oder auch Nietzsche, üben eine fast unwiderstehliche Anziehungskraft aus; bei minder eigenartigen Naturen vermindert sich dieser Reiz,

um sich erst bei rein gattungsmässigen Erscheinungen ganz zu verlieren.

Worin wurzelt dieser Reiz des Individuellen? Eine Antwort auf diese Frage — von der Stärke dieses Reizes in der Gegenwart abgesehen, die, ein Zeichen der Zeit, sich als Rückschlag auf den nivellierenden Zug unserer Kultur erklärt — lässt sich vielleicht durch folgende drei Hinweise andeuten. Zunächst ist der Begriff individueller Lebensformen nie ohne weiteres gegeben; er erwächst dem Betrachter allmählich durch die fortgesetzte Zusammenfassung der einzelnen Handlungen eines Menschen nach der Ähnlichkeit ihrer Motive, durch die aufmerksame Unterscheidung von charakteristischen und Nebenzügen, von Kern und Schale, von treibenden Kräften und dem Zwang äusserer Verhältnisse. Wenn dann endlich der innere Bau der fremden Individualität klar vors Auge tritt, so ist damit das Lustgefühl verbunden, das sich überall einstellt, wo wirre, unverbundene Einzelheiten sich in klare Zusammenhänge ordnen.

Zu diesem logisch-ästhetischen Lösungsgefühl gesellt sich sodann ein ethisch-ästhetisches. Wenn in dem erwachenden Verständnis eines individuellen Seelenlebens die innere Einheit, die Teleologie desselben unmittelbar lustvoll bewusst wird, so mittelbar auch die innere Zweckmässigkeit der Gesellschaft. Rein ästhetischer Natur ist das daraus entstehende Gefühl, wenn dabei der Blick an dem mehr Äusserlichen haften bleibt, an der Fülle und Mannigfaltigkeit menschlicher Eigenart, die die Gesellschaft aufweist. Hinter aller Freude an individueller Mannigfaltigkeit steht aber immer mit mehr oder weniger Klarheit die ethische Überlegung, dass jede gesunde Individualität im Ganzen der menschlichen Gemeinschaft ihren eigentümlichen Wert und in diesem ihre Daseinsberechtigung besitzt.

Das dritte Moment endlich bildet der Reflex, den diese beiden, der Erkenntnis fremder Individualität innewohnenden Reize auf das eigene Selbst des Erkennenden werfen. Mit der Einsicht in fremde Art wächst die Erkenntnis der eigenen; sie wird in ihrer Besonderheit klarer erfasst, in ihrer Berechtigung stärker empfunden, im Handeln kräftiger betont und herausgearbeitet. —

Nicht in gleichem Masse wird man solche bedeutenden Wirkungen, wie jede ausgesprochene Individualität sie auf alle Personen, die mit ihr in Berührung treten, ausstrahlt, von Kindern

erwarten. Kindliche Individualität ist eben nie eine ausgesprochene, aber trotz oder auch wegen ihrer ahnungsvollen Unausgesprochenheit übt sie auf empfängliche Gemüter eine starke Anziehungskraft aus, in der Familie sowohl, wie in der Schule. Jede Mutter mehrerer Kinder erquickt sich gern durch die Freude an ihren individuellen Verschiedenheiten; man wird sie selten ohne glückliches Lächeln, ohne helleren Glanz des Auges über die Eigenart derselben Auskunft geben sehen. So sind es typische Worte, die Goethe in „Hermann und Dorothea" der Mutter in den Mund legt:

> Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen;
> So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben,
> Sie erziehen aufs beste und jeglichen lassen gewähren.
> Denn der eine hat die, die anderen andere Gaben;
> Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
> gut und glücklich.

In der Schule nun eröffnet sich dem Lehrer ein weit grösserer Reichtum an Individualitäten, eine Fülle nach Vorstellungsart, Gefühls- und Willensreaktion verschiedenster Seelenbildungen. Zwar erschwert in unserem Klassensystem die Altersgleichheit der Schüler einer Klasse die genaue Erfassung ihrer psychischen Eigenart und führt ja auch thatsächlich oft genug zur Herrschaft jener Herdenpsychologie des Klassenunterrichts, die den Schrecken aller verständigen Eltern bildet und den Lehrer selbst manches Erfolges und mancher Unterrichtsfreude beraubt. Doch kann sich diese Gefahr in einen Vorzug verwandeln, indem grade die Altersgleichheit die Eigentümlichkeit der einzelnen Kinder von dem Gattungsmässigen, das der Altersstufe entspricht, schärfer zu scheiden ermöglicht und antreibt. Wohl jede Schulklasse stellt sich dann dem kundigen Beobachter als ein buntes Gemälde der verschiedenartigsten Individuationen des Typus Mensch dar. Von rührendster Bedeutungslosigkeit und kaninchenhafter Selbstvergnügtheit bis hinauf zu vielversprechender Energie und Regsamkeit des geistigen Lebens finden sich Vertreter. Ich verzichte darauf, diese Mannigfaltigkeit eingehend zu schildern; es kommt mir hier nur darauf an, dass sie in dem Bewusstsein des Lehrers, der sich des um ihn herum blühenden Reichtums freut, eine leise, oft kaum bewusste Gegensätzlichkeit auslöst, ein stärkeres Innewerden seines eigenen Wesens, eine Steigerung seines Individualitätsgefühles zur Folge hat, die lustvoll wirkt.

Zu diesem ersten, dem Klassenunterricht eignenden Reize der Steigerung des Individuellen tritt, wie schon oben bemerkt, ein zweiter hinzu, der auf den ersten Blick mit jenem unvereinbar scheinen könnte, der Reiz nämlich, den die Schule vermöge jener eigentümlichen sozialpsychischen Wirkung, die man als Steigerung des Generellen der ersteren gegenüberstellt, auf die Psyche des Lehrers ausübt. Die letztere Wirkung, die Steigerung des Generellen, in der Schule ist stets grösser als die erstere. Der Unterschied nimmt ab, je weiter die Schüler in ihrer geistigen Entwickelung fortschreiten. Den höchsten, ihr möglichen Grad kann die Steigerung des Individuellen in der Schule nicht erreichen; sie erreicht ihn nur da, wo ein Maximum gemeinsamer Voraussetzungen vorhanden ist. Grösste Gemeinsamkeit schafft grösste Gegensätze. Lehrer und Schüler dagegen stehen sich immer als der Fertige dem Werdenden gegenüber; ihre Anschauungs- und Interessenkreise decken sich zu wenig, um die volle gegenseitige Bezugnahme zu ermöglichen, die die Betonung und Schärfung der individuellen Besonderheit bedingt.

Um so sorgloser pflegt nun der Lehrer, des ungefährdeten Besitzes seiner Individualität gewiss, sich dem Reize hinzugeben, der in der Kräftigung übereinstimmender, als minder persönlich empfundener Partieen des seelischen Lebens liegt.

Jede Gemeinschaft — dazu findet sie sich auch absichtlich oder unbewusst zusammen — steigert in jedem einzelnen Gliede, was in allen gemeinsam lebt. Als Summe der wechselseitigen Beziehungen aller Glieder zu einander erhebt sich eine Potenz der Gemeinschaft, die auf jeden Einzelnen kräftigend zurückwirkt. So erklärt sich z. B. die Gefährlichkeit von Massenansammlungen daraus, dass die Affekte und Impulse, die sie zusammengeführt haben, schon bei geringen Anlässen lawinenartig anschwellen. Der eine ahmt eben fast unwillkürlich nach, was er den andern thun sieht, und durch die Bewegung erwacht der mit ihr assoziierte Affekt, der wieder weitere Bewegungen auslöst. Nur in kleinerem Rahmen weist auch die Schule dieselben Erscheinungen auf. Da auch hier jeder Eindruck auf eine grössere Anzahl gleich empfindender Schüler gleichzeitig wirkt, so erfährt der Gefühlston desselben eine Steigerung. Eine grössere Lebhaftigkeit des Gefühls, eine frischere Thätigkeit teilt sich wie durch Ansteckung der ganzen Klasse mit und wirkt auch auf den Lehrer zurück, der den Anstoss gebenden Eindruck hervorrief. Kein Lehrer kann

sich dieser Kumulation der Lebensenergieen seiner Schüler entziehen.

Bleibt schon die naive Hingabe des einzelnen Kindes, das auf das geringste Objekt gleich sein ganzes Seelchen setzt, der Eifer des Knaben, der Schwung des Jünglings auf niemand ohne einigen anregenden Einfluss, so wird der Lehrer ihrem gehäuften Andrang erst recht nicht widerstehen. Das ungeteilte Gefühl, die ungebrochene Energie des jugendlichen Trieblebens bestimmen auch ihn zu lebhafterer Erfassung des Augenblicks, zu unmittelbarem Empfinden, bei dem er einmal alle Zweck- und sonstigen Beziehungen ausser Acht lässt. Die Sonne der Jugend leuchtet mit warmen Strahlen auch in sein Herz hinein. Er fühlt sich jung; in ihm wächst die Frische des elementaren Lebensgefühls, die nicht nur die Grundlage des Lebensglückes, sondern auch die unerlässliche Voraussetzung frohen Schaffens am Lebenswerke bildet. Kurz, er lebt, wie die Jugend, das Leben, das die Erwachsenen nur „führen".

Oft genug ist der verjüngende Einfluss, den der Umgang mit der Jugend im Gefolge hat, geschildert und gepriesen worden; z. B. — um nur ein Zeugnis anzuführen — von W. H. Riehl, im Vorwort seiner Freien Vorträge (Erste Sammlung 1873), wo er mit etwas zu allgemeiner Begründung schreibt: „Der Hörsaal der Universität besitzt die wundersame Eigenschaft, den eifrigen Dozenten jung zu erhalten. Denn wie sollte es uns nicht verjüngen, wenn wir täglich unsere besten Gedanken durchbilden und in erweckende Worte fügen für die Blüte der Jugend."

Beiläufig bemerkt, liegt in dem zuletzt geschilderten, an die Steigerung des Generellen geknüpften Reiz für den Lehrer die Gefahr, auf geistigem Gebiete zu verlieren, was er am Gefühl gewinnt. Denn während die Gefühlsanregungen, die er giebt, ein starkes, auf ihn selbst zurückwirkendes Echo finden, nehmen die geistigen Anregungen, die von ihm ausgehen, an Kraft immer nur ab. Gedanken, die den Weg durch die Klasse zurücklegen, büssen ihre Schärfe, ihren Esprit, ihre Feinheit ein und kommen oft fast unerkennbar zurück. Nur das Gröbste, Handgreiflichste hinterlässt sichere Spuren. Hier thut jeder Lehrer Danaidenarbeit; er muss immer nur abgeben, und allmählich erschöpft sich sein Reichtum und seine Gebelust, so dass geistreiche Lehrer eben daher zu den anerkannten Seltenheiten zählen. Wie jede Gesellschaft den Höherstehenden auf ihr Niveau herunterzudrücken

bemüht ist, so zieht auch die Schule herab, und man muss schon recht fest stehen, um dieser kaum bemerkbar, aber stetig wirkenden Gravitation auf die Dauer nicht nachzugeben.

Mit der Steigerung des Individuellen im Menschen, des Persönlichkeitsgefühls, und der des Generellen, des allgemeinen Lebensgefühls, die der Lehrer erfährt, sind die beiden wirksamsten, der Schule, dem gleichzeitigen Unterricht zahlreicher Kinder eigentümlichen Reize angegeben. Daneben darf freilich auch der ideale, versittlichende Einfluss nicht zu gering angeschlagen werden, den Kinder überhaupt auf Erwachsene, also auch auf den Lehrer, üben und den niemand schöner und treffender beschrieben hat als Schiller in seiner Abhandlung „Über naive und sentimentale Poesie", gleich im Eingang, wo er an der Natur des kindlichen Wesens seinen Begriff des Naiven zu entwickeln beginnt. Ich setze die Worte einfach her.

„Man irrt, wenn man glaubt, dass es bloss die Vorstellung der Hilflosigkeit sei, welche macht, dass wir in gewissen Augenblicken mit soviel Rührung bei Kindern verweilen. Das mag bei denjenigen vielleicht der Fall sein, welche der Schwäche gegenüber nie etwas anderes als ihre eigene Überlegenheit zu empfinden pflegen. Aber das Gefühl, von dem ich rede (es findet nur in ganz eigenen moralischen Stimmungen statt und ist nicht mit demjenigen zu verwechseln, welches die fröhliche Thätigkeit der Kinder in uns erregt), ist eher demütigend als begünstigend für ihre Eigenliebe, und wenn ja ein Vorzug dabei in Betrachtung kommt, so ist dieser wenigstens nicht auf unserer Seite.

Nicht weil wir von der Höhe unserer Kraft und Vollkommenheit auf das Kind herabsehen, sondern weil wir aus der Beschränktheit unseres Zustandes, welche von der Bestimmung, die wir einmal erlangt haben, unzertrennlich ist, zu der grenzenlosen Bestimmbarkeit in dem Kinde und zu seiner reinen Unschuld hinaufsehen, geraten wir in Rührung, und unser Gefühl in einem solchen Augenblick ist zu sichtbar mit einer gewissen Wehmut gemischt, als dass sich diese Quelle desselben verkennen liesse. In dem Kinde ist die Anlage und Bestimmung, in uns ist die Erfüllung dargestellt, welche immer unendlich weit hinter jener zurückbleibt. Das Kind ist uns daher eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, aber des aufgegebenen, und es ist also keineswegs die Vorstellung seiner Bedürftigkeit und Schranken, es ist ganz im Gegenteil die Vor-

stellung seiner reinen und freien Kraft, seiner Integrität, seiner Unendlichkeit, was uns rührt. Dem Menschen von Sittlichkeit und Empfindung wird ein Kind deswegen ein heiliger Gegenstand sein, ein Gegenstand nämlich, der durch die Grösse einer Idee jede Grösse der Erfahrung vernichtet und der, was er auch in der Beurteilung des Verstandes verlieren mag, in der Beurteilung der Vernunft wieder in reichem Masse gewinnt."

Wir sind damit am Ende unserer Analyse. Der Reiz des Unterrichtens, der auf den ersten Blick als ein ebenso einfaches, wie einheitliches Gebilde erscheinen mochte, konkresziert also aus einer beträchtlichen Anzahl von Einzelgefühlen, welche die verschiedenen Formen der Thätigkeit des Lehrers in reich abgestufter Intensität begleiten. Den Grundstock derselben bilden, wie wir gesehen haben, folgende drei: zunächst das Lösungsgefühl, welches die Befriedigung des Mitteilungs-, Ausdrucks- oder Lehrtriebes erzeugt; sodann der Reiz der zweckmässigen Einheit der gesamten Technik des Unterrichts, die herzustellen die methodische Aufgabe des Lehrers bildet, und endlich das Lustgefühl künstlerischen Schaffens, das mit der bildenden Thätigkeit des Unterrichts verknüpft ist. Umgeben sind dann weiter diese Grundgefühle von einem Kranze minder charakteristischer, doch kaum minder bedeutsamer Gefühle, unter denen der ästhetische Reiz der Mannigfaltigkeit der Kinderwelt, ihre Naivetät im Schillerschen Sinne und der sozialpsychische Reiz der gesteigerten Lebensenergie besonders hervorgehoben werden müssen.

Im ganzen — lässt sich zusammenfassend sagen — wurzelt aller Reiz, den der Lehrer im Unterrichten empfindet, in dem Grundgefühl einer Erweiterung des eigenen Selbst, einer Ausdehnung des Geltungsbereiches seiner Persönlichkeit, in der Lust, auf andere Menschen bestimmend zu wirken; dies aber nicht etwa im Sinne rohen Herrschens, das in sich selbst Ziel und Befriedigung sucht, sondern im Dienste der letzten sittlichen Zwecke der menschlichen Gemeinschaft. Nach dem Verhältnis, welches der Lehrer zu ihnen gewinnt, bestimmt sich der Grad des Unterrichtsreizes und seiner veredelnden Kraft. Je klarer er seine sittliche Aufgabe erfasst, je mehr Bildung und Energie er für sie einzusetzen fähig und bereit ist, desto reicher werden ihm die Quellen der Unterrichtsfreude fliessen. Es ist das Geheimnis

des Göttlichen im menschlichen Leben, dass in der höchsten Reinheit und Kraft, zu der das sittliche Streben sich zu erheben vermag, zugleich die Möglichkeit tiefster persönlicher Befriedigung gegeben ist. Ein echter Lehrer und ein glücklicher Mensch sind ein und dasselbe.

Schluss.

Der Reiz des Unterrichtens hat sich unserer Analyse als eine vielfach zusammengesetzte Erscheinung erwiesen. Die Einzelgefühle, in die er sich auflöst, kehren in den verschiedenen Formen des Unterrichts, im akademischen, im Schul- und Einzelunterricht, nur in anderen Lagerungs- und Stärkeverhältnissen wieder. Auch je nach dem Naturell des Unterrichtenden erhält der Reiz des Unterrichts eine etwas abweichende Färbung, erscheint in roherer oder feinerer Form, wirkt veredelnd auf das sittliche Empfinden des Lehrers oder artet aus. Das gemeinsame Band, das die Fülle der Gestaltungen, in denen der Reiz des Unterrichtens erscheint, umschlingt und zusammenhält, die Norm zugleich, nach der die Werturteile über ihn bestimmt, an der gesunde Entwickelung oder Entartung gemessen werden, bildet die sittliche Aufgabe des Unterrichts. Ethische Reflexionen geben den Hintergrund des Unterrichtsreizes ab. Besteht die Aufgabe des Lehrerberufs darin, der Jugend die Kulturgüter, die wir der Vergangenheit verdanken, auf solche Weise zu überliefern und anzueignen, dass sie in und mit diesem Prozess der Aneignung gleichzeitig in eine sittlich, d. h. für den Fortgang der Kulturarbeit wertvolle Verfassung gesetzt wird, so ist die Lehrerschaft im weitesten Sinne der berufene Vertreter und Hüter der geistigen und sittlichen Werte der Gesellschaft und der Garant ihres Fortschritts.

Von der Weite der Beziehungen, in die dadurch aller Unterricht gestellt wird, empfängt die Schularbeit den Hauch des Weihevollen, der über ihr liegt. Sie geht nicht in der Gegenwart auf. Der Lärm des Tages, Parteihader, Konfessionsstreit machen vor der Schulthür Halt. Nur was sich im Wandel der Zeiten als dauernd wertvoll erwies, das Klassische, das Humane, das Allgemein-Menschliche, findet Eingang. Ein Hauch der Zeitlosigkeit durchwaltet die Schule, Friede, Sammlung, Ewigkeitsahnung. Von der Unruhe des Tages unberührt, wird die Schule zur Idylle. Im

flüchtigen Wechsel der Zeit steht sie als ein Tempel des Göttlichen im Menschen.

Von hier aus versteht man die rührenden Worte des alten Niebuhr (Lebensnachrichten II, 200; zitiert aus Max Müller, Über die Resultate der Sprachwissenschaft, Strassburg 1872, Seite 8): „Es giebt keinen friedlicheren und keinen heiteren Beruf als den des Lehrers, keinen, der durch die Art seiner Pflichten und ihrer Ausübung die Herzens- und Gewissensruhe besser sichert: und wie manchmal habe ich mit Wehmut beklagt, dass ich diesen verlassen und in ein bewegtes Leben übergegangen bin. Das Amt namentlich eines Schullehrers ist vollkommen ehrwürdig und ungeachtet aller Übel, die seine idealische Schönheit stören, für ein edles Herz wahrlich einer der glücklichsten Lebenspfade. Es war dies einst mein selbstgewähltes Lebensziel, und man hätte mich nur immer ihm nachgehen lassen sollen."